



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Status tłumaczenia w kształtowaniu kompetencji bilingwalnej (polsko-rosyjskiej)

Author: Izabela Nowak

Citation style: Nowak Izabela. (2008). Status tłumaczenia w kształtowaniu kompetencji bilingwalnej (polsko-rosyjskiej). W: "Russkij azyk v pol'skoj auditorii. T. 2" (S. 25-35). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Izabela Nowak

Katowice

Status tłumaczenia w kształtowaniu kompetencji bilingwalnej (polsko-rosyjskiej)

Za punkt wyjścia posłuży założenie, iż problem kompetencji bilingwalnej dotyczy osób, które w mniejszym czy większym stopniu znają¹ więcej niż jeden język, a dominującym zwykle pozostaje język ojczysty². Kompetencja w zakresie dwu języków kształtuje się podczas jednoczesnego ich przyswajania i dotyczy np. dzieci w rodzinie różnojęzycznych rodziców, wobec których – mimo dominującego wpływu otoczenia jednego z języków – uprawnione jest mówienie o potencjalnej dwujęzyczności³. Podwójną kompetencję językową przypisuje się też osobom, które uczyły się języka, przebywając w całkowicie nierodzinnym otoczeniu komunikacyjnym (np. język angielski imigrantów w USA). Poznanie nowego obszaru językowo-kulturowego może przebiegać również w ojczystym kraju w sposób konsekutywny (następczy) wobec rodzimego ję-

¹ Mając do wyboru terminy „uczyć się”, „władać”, „posługiwać się”, „znać”, decyduje się na ten ostatni, gdyż w praktyce nauczania właśnie z n a j o m o ś ć języka obcego dzieli się na poziomy (podstawowy, średniozaawansowany, zaawansowany).

² Carl J. Dodson uważa, iż zawsze istnieje język preferowany, dominujący, a status języków może się zmienić, odwrócić, por. C.J. D o d s o n: *Bilingwizm a nauczanie, uczenie się języków obcych*. W: „Przegląd Glottodydaktyczny”. T. 7. Red. F. G r u c z a. Warszawa 1986, s. 39.

³ Współcześni badacze akceptują tezę Uriela Weinreicha o istnieniu dwujęzyczności złożonej (*compound*) – słowom dwu języków odpowiada jeden wspólny system znaczeń, a jedna struktura tworzy się podczas jednoczesnego przyswajania obydwu języków we wczesnym dzieciństwie; por.: J. A r a b s k i: *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice 1997, s. 70; I. K u r c z: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa 2000, s. 176. Kontrastuje z nią teoria wykluczająca model symultanicznego przyswajania dwu języków: C.J. D o d s o n: *Bilingwizm a nauczanie, uczenie się...*, s. 35–46.

zyka. Różnica sprowadza się bowiem do intensywności kontaktów z poznawanym językiem⁴, a więc czasu i sposobów, w jakich kompetencja w zakresie kolejnego języka może być osiągnięta.

Dla glottodydaktyki ważna jest trzecia z podanych definicji, może bowiem być stosowana w odniesieniu do osób, które uczą się języka obcego w warunkach szkolnych. Kryterium to spróbuję zinterpretować w kontekście pracy z polskimi studentami, dla których język rosyjski pozostaje drugim czy też kolejnym językiem obcym i uczą się go na poziomie uniwersyteckim (filologicznym) w rodzimym ośrodku kształcenia, z dala od jego naturalnego środowiska językowego i kulturowego.

Etapy pracy dydaktycznej scalają poszczególne ogniwa – poprawną wymowę, rytm, intonację, prawidłową pisownię, słownictwo, gramatykę, składnię. Ów produkt końcowy, bez wątpienia trudny do zdefiniowania, podlega weryfikacji, mówi się przecież o stopniu znajomości języka obcego czy poziomie jego opanowania. Czy i w jakim stopniu akwizycja nowego języka oraz kształtowanie kompetencji językowej w zakresie kolejnego języka odbywa się drogą tłumaczenia?

W praktyce pedagogicznej obserwuję, iż większości naszych przyszłych rusycystów trudno jest oderwać się od swojej ojczystej „matrycy”. Sprawności receptywne (rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem) zmuszają ich do poszukiwania znaczenia w dobrze znanym, rodzimym obrazie świata, a sensy w „zakodowanym” obcojęzycznym tekście odnajdują, przekładając na ojczyste myślenie. Sprawności produktywne (intencjonalne mówienie i pisanie) nie są wolne od przenoszenia doświadczenia języka rodzimego na powstający produkt końcowy (kalki, właściwe dla języka dominującego uporządkowanie słów w zdaniu, często łamane są zasady poprawności gramatyczno-leksykalno-pragmatycznej). Zdarzają się sytuacje, gdy brak stosownego słowa jest w stanie zablokować realizację intencji; student szuka koniecznego rosyjskiego ekwiwalentu dla powstałej „dziury”, a jedynym nasuwającym się na myśl leksemem jest wyrażenie polskie. Bardzo często akwizycja słownictwa jest dla ucznia w stu procentach efektywna dopiero wtedy, kiedy nowe pojęcie zostanie umiejscowione w odpowiedniej „niszy” rodzimego aparatu pojęciowego.

Tory statusu tłumaczenia w procesie nauczania języka wytycza kontekst myśli językoznawczych. Wyrosłe na ich podstawie metody determinują podejście nauczycieli, w tym autorów materiałów dydaktycznych, do roli tłumaczenia w nauczaniu języka obcego. Największą rangę nadało tłumaczeniu podejście gramatyczno-tłumaczeniowe, wypracowane w toku nauczania łaciny – drogą do opanowania słownictwa i gramatyki języka obcego było tłumaczenie wraz

⁴ J. Arabski: *Przyswajanie języka obcego...*, s. 7.

z komentarzem, analizą form gramatycznych, objaśnieniem. Podejście to ustąpiło miejsca metodzie audiolingwalnej, wypierającej język rodzimy uczących się. Na modelu nauczania bezpośredniego opierają się zamieszczane w podręcznikach zadania *stricte* nawykowe typu zapytanie o drogę, wizyta u lekarza, gdyż u podstaw leżało założenie o maksymalnym zbliżeniu uczących się do naturalnych sytuacji komunikacyjnych. Nie systematyzacja, refleksja nad językiem, między innymi drogą analizy ojczystego językowego obrazu świata, ale skuteczne komunikowanie się w konkretnych życiowych sytuacjach uznane zostało za nadrzędne. Na tle tak rozumianego modelu nauczania bezpośredniego tłumaczenie traktowano jako autorytarny czynnik hamujący proces przyswajania języka obcego. Nieprzeceniona stała się rola *native speaker'a*, co w skrajnych sytuacjach mogło prowadzić do twierdzenia, iż nieposiadający odpowiednich kompetencji zawodowych jednojęzyczny użytkownik nauczanego języka zawsze okaże się lepszy niż specjalista – nauczyciel, dla którego nauczany język obcy nie jest językiem ojczystym.

Na tle tych dwu skrajnych podejść do roli tłumaczenia w dydaktyce języków obcych⁵ w największym uogólnieniu można stwierdzić, iż w dominującym na ten moment podejściu komunikatywnym, którego eklektyzm łączy różne trendy, status tłumaczenia jest nadal otwarty. Z jednej strony spotyka się z dość ograniczonym zaufaniem; dla wielu dydaktyków wciąż pozostaje źródłem transferu negatywnego przekazywanych treści, nasila interferencję językową. Nie oznacza to, że nie dostrzega się jego pozytywów, przede wszystkim w zakresie efektywnej kontroli, traktowany jest bowiem jako technika, za pomocą której można dodatkowo sprawdzić poprawność wypowiedzi, zbadać czynną znajomość struktur gramatycznych, leksyki⁶. Znane są dyskusje glottodydaktyków, którzy obalają mit sukcesu podejścia monolingwalnego i za niezadowolające uznają wyniki prób całkowitego osadzenia uczącego się w nowym języku i świadomości językowej, a sukcesu akwizycji upatrują w odwołaniu do ojczystej świadomości uczących się⁷. Jerzy Pieńkos, komentując aktualną tendencję rehabilitacji przekładu dydaktycznego, pisze dość radykalnie: „wyeliminowanie języka ojczystego z nauczania języka obcego jest poważnym błędem, graniczącym z niedorzecznością”⁸. Tym bardziej iż *novum* staje się po-

⁵ Obszerny przegląd stanowisk na ten temat zawiera monografia S.P. Karczmarzkiego: *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*. Warszawa 1988, szczególnie rozdział 2.2., omawiający spór o stosowanie tłumaczenia w glottodydaktyce (s. 37–46).

⁶ H. Komorowska: *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa 2002, s. 77–89.

⁷ C.J. Dodson: *Bilingwizm a nauczanie, uczenie się...*, S.P. Karczmarzki: *Wstęp do bilingwalnego ujęcia...*

⁸ J. Pieńkos: *Podstawy przekładoznawstwa*. Kraków 2003, s. 341.

szukiwanie metod mających aktywizować odkrywany właśnie przez naukę ukryty potencjał tłumaczenia „nieświadomego”⁹. Wśród polskich rusycystów zdecydowane stanowisko w tej kwestii zajął J. Henzel, dla którego podstawą bilingwalnego modelu tworzenia wypowiedzi pozostaje mechanizm tłumaczenia wewnętrznego, obserwowany na wszystkich stadiach przyswajania języka obcego, przebiegającego w rodzimym środowisku językowym¹⁰.

„Produkowanie” każdej wypowiedzi jest nieodłączne od komunikacji językowej. Językowi ojczystemu, pierwszemu przypisywana jest pierwotna sytuacja pragmatyczna, która pozwala poznać rzeczywistość i daje podstawy do budowania dialogu, werbalizacji intencji. Doznane w pierwotnej sytuacji pragmatycznej wrażenia perceptywne człowieka kumulowane są w pamięci i w sposób trwały korelują zjawiska rzeczywistości z nieodłącznym kontekstem poznawczym, sytuacją, w której zaistniały. Następuje kreowanie „śladu pamięciowego”¹¹. Pamięć, niczym magazyn, przechowuje uporządkowane w czasie osobiste doświadczenia oraz abstrakcyjne uniwersalia o charakterze wyobrażeniowym, wiedzę. Zapis znaczeń, symboli językowych, słów, zdań w języku ojczystym początkowo rejestrowany jest przestrzenno-globalnie z większym zaangażowaniem prawej półkuli mózgowej. Wiek około 5 lat traktowany jest jako cezura czasowa dla generowania pamięci semantycznej¹², która angażuje lewą półkulę. Język ojczysty zaczyna być przyswajany w sposób bardziej formalny, analityczny, późniejsza nauka w szkole systematyzuje, porządkuje i pogłębia wiedzę o nim. I mimo iż na wszystkich stadiach w skomplikowane operacje pracy nad językiem zaangażowany zostaje cały mózg, to ostatecznie dla lokalizacji pierwszego języka zarezerwowana jest lewa półkula.

Analogicznie w przypadku poznawania drugiego języka następuje wtórna sytuacja pragmatyczna. W warunkach szkolnych zostaje ona narzucona arbitralnie przez nauczyciela, który dobiera teksty, materiały dydaktyczne. Kreowany świat jest nowy w płaszczyźnie fonetyki, pisowni. Dla „wtórnych” bodźców słownych, szczególnie na wstępnym etapie, nie istnieją inne punkty odniesienia poza wykreowanym ojczystym śladem pamięciowym. Rosyjska *ручка*

⁹ Tamże, s. 334.

¹⁰ Я. Генцель: *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*. «Русский язык за рубежом» 1992, № 2, 89–96.

¹¹ A. Awdiejew: *Kategoria obserwatora jako kategoria gramatyczna*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz. Lublin 2004, s. 104.

¹² J. Arabski: *Przyswajanie języka obcego...*, s. 71; M. Dakowska: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa 2001, s. 31–33; I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji...*, s. 55.

to ‘przyrząd do pisania, który właśnie trzymam’, *кислый лимон* przywodzi na myśl ‘dziwny posmak drętwienia języka od nadmiaru kwasu’. Skomplikowana wydaje się bariera lakun realioznawczych; *просфора* odczytywana jest drogą skojarzeń z katolickim opłatkiem, mimo znaczących różnic w obu obrzędowościach. I nie da się przezwyciężyć poszukiwania sensów nowych bodźców językowych w zakodowanym, dobrze znanym obrazie świata, bo innego, najzwyczajniej, póki co nie ma.

Początkowo wypowiedź w języku obcym asymiluje się z językiem ojczystym jako punktem odniesienia. Wzorem J. Henzla po rozpoznaniu intencji (poziom I) u uczącego się następuje mowa wewnętrzna A i aparat pojęciowy włącza leksemy języka ojczystego (poziom II). Następnie mowa wewnętrzna B obejmuje werbalizację, gramatyzację i wewnętrzną fonację w języku ojczystym (poziom III). Bardzo skomplikowana zależność przekodowywania syntagmy w języku docelowym (poziom IV) zwieńczona jest wypowiedzią w języku obcym (poziom V)¹³. Pierwszy język „zlokalizowany” jest w lewej półkuli, drugiemu – docelowo – pozostaje zatem do dyspozycji prawy obszar mózgu. Jednak na tym etapie docierające bodźce nowego języka najprawdopodobniej szukają dla siebie znaczeniowego potwierdzenia wciąż jeszcze w lewym obszarze mózgu. Język obcy rozkodowywany i kodowany jest w sposób podrzędny wobec języka polskiego (bilingwizm podporządkowany). Modelowaniu wtórnej sytuacji pragmatycznej w warunkach szkolnych sprzyja, po pierwsze, przejście na poziom rosyjskiej denotacji (pomagają w tym wskazywane przedmioty, rysunki, wyobrażenia) z uwzględnieniem rosyjskiej fonetyki i intonacji. Możliwe, iż niezależnie od „wskazywania” zostają tutaj uruchomione pokłady nieświadomego tłumaczenia na język ojczysty (słowo *стол* – wskazany przedmiot lub pokazany rysunek – tłumaczenie ‘stół’). Uczeń w ten sposób ostatecznie potwierdza sam sobie, iż słowo jest zrozumiałe. Wtórą kompetencję językową rozszerza wprowadzanie inicjowanych predykatów, stereotypizacji w ramach pięciu podstawowych typów aktów mowy, które stanowią podstawę predykcji w późniejszych, już nie sztucznie narzuconych, ale rzeczywistych, sytuacjach.

Niezależnie od podświadomego tłumaczenia wewnętrznego, które na tym etapie jest zapewne naturalną właściwością ucznia, nauczyciel powinien ograniczać werbalne tłumaczenie na język ojczysty – czego zazwyczaj domaga się uczący – do niezbędnego minimum. Nawet przy dość przeciętnym opanowaniu rosyjskiej denotacji wtórna sytuacja pragmatyczna może być tak przedstawiona uczniowi, by uruchomić pokłady jego wyobraźni; niezrozumiałe słowo *теплымый* wytłumaczone zostanie jako ‘человек, которому не мешают те, у кого

¹³ Я. Генцель: *Билингвальная модель...*

другие взгляды; с уважением относится ко всему иному'. I znów bardzo prawdopodobne, że student – mimo iż odczyta leksem sytuacyjnie – to dla pełnej akceptacji podświadomie go przetłumaczy (*терпимый* – tolerancyjny). Sugerowałoby to, iż «формируется общая картина мира, где одному элементу плана содержания соответствуют два элемента плана выражения»¹⁴. Na tym etapie wciąż jeszcze język pierwszy odgrywa wiodącą rolę w przyswajaniu języka obcego, gdyż obu językom odpowiada jeden, wspólny, system znaczeń (bilingwizm złożony).

Powyższa teza mogłaby częściowo wyjaśnić przyczyny niezadowolających efektów nauczania tzw. konwersacji na różnych latach studiów. Dobór proponowanej tematyki jest bardzo szeroki. Rozmowa może mieć też charakter mniej formalny – dotyczyć bieżących spraw, aktualnej sytuacji w kraju czy wreszcie jakiegoś „gorącego” wydarzenia. Prowokowane zachowania słowne, w większości, niestety, nie są motywowane rzeczywistymi chęciami. Ich intencjonalność jest dość iluzoryczna. Porażka w rosyjskim „planie wyrażenia” może mieć źródło w braku aktywności „planu treści” – póki co dla większości studentów wspólnego dla obu języków. Realizacja intencji w języku rosyjskim jest zatem ograniczona i nieefektywna, gdyż student „w ogóle” nie myśli na zainicjowany temat; gdyby wydobył informacje z magazynu, mógłby wszak dokonać (mniej lub bardziej skutecznie) tłumaczenia wewnętrznego i „wyprodukować” wypowiedź. Sprowadzając niniejsze spostrzeżenie do skrajności, można zaryzykować następującą hipotezę: gdyby konwersowano na zadany temat w języku ojczystym, zaangażowanie studentów, efekt może byłoby podobne.

Oto dwa przykłady krótkich komunikatów prasowych, które rozdałam studentom w celu sprowokowania rozmowy.

- (1) *В ряде стран скандальный фильм «Код да Винчи» снимают с проката и заменяют другими картинами. В Белоруссии «Код да Винчи» заменили картиной Мемуары гейши. Причиной запрета на показ картины становится неоднозначная реакция верующих.*
- (2) *Польское государственное телевидение воздержится от рекламы алкоголя, нижнего белья и средств гигиены во время визита в страну Папы Римского Бенедикта 16-ого. Как сказал представитель польского телевидения, всегда есть опасность того, что чувства верующих могут быть оскорблены, если трансляция визита будет прервана рекламой фривольного белья.*

¹⁴ М.В. Завьялова: *Исследование речевых механизмов*. „Вопросы языкознания” 2001, № 5.

Komunikat (1) inicjuje przykładowe pytania: *Как вы думаете, стоит посмотреть этот фильм? Как вы относитесь к своего рода общественной дискуссии на эту тему? По-вашему фильм должен быть запрещён?* – muszą one bazować na zgłębionej wiedzy o świecie (trzeba znać modną książkę, oglądać debaty telewizyjne, słuchać krytyki w radiu, wreszcie pójść do kina). Odpowiedzi studentów w tej grupie w większości są „wymuszone”, sztampowe, pozbawione polotu (film obejrzała tylko jedna osoba, pozostali nie śledzą sprawy, a więc nie są w stanie odnieść się do medialnej dyskusji w tej kwestii).

Przedstawiony na tych samych zajęciach fragment (2) – trochę nawet skandalizujący – wzbudza emocje wszystkich. W planie treści aprobatą miesza się z oburzeniem innych – ktoś odbiera to jako podwójną moralność, ktoś inny jako szacunek dla gościa. Dopiero teraz można realnie ocenić rosyjski „plan wyrażenia”, pojawiające się u wielu skutki tłumaczenia wewnętrznego, interferencje, błędy, kalki, naruszoną strukturę gramatyczną. Słabszy student dokona percepcji świata w nowym języku, wyrazi emocje, sformułuje samodzielną ocenę, w większości odnosząc się do ojczystej werbalizacji, którą stara się przełożyć na język obcy, co oczywiście rodzi błędy. Lepszy student, sprawniejszy intelektualnie albo błyskawicznie przełączy pauzy chetyzacji i przetłumaczy na język rosyjski, nawet z błędem, zwerbalizowaną intencję (mówi, bo wie, co chce przekładać), albo całkowicie odnajdzie się w rosyjskim „planie wyrażenia”. Taki student wypowiada się swobodniej, gdyż ma aktywny stosunek do tzw. wiedzy o świecie, abstrahuje na poziomie operacji mentalnych, czasem tworzy fikcje, uruchamia fantazje. Wypowiedź konwersacji nie poddaje się li tylko kryterium bezwzględnej liczby błędów¹⁵; ważna jest różnorodność i bogactwo środków, spójność tekstu, wreszcie treść i to, co student ma do powiedzenia. Oceniana jest więc ogólna aktywność „magazynu treści”.

W przypadku sprawniejszych językowo studentów na etapie umiejętnego konwersowania w języku obcym kreuje się – jak można przypuszczać – kolejny poziom hipotetycznego modelu, zgodnie z którym „omijany” jest język ojczysty, a całość operacji przebiega w języku docelowym. Osoby uczące się języka obcego z ogromną determinacją, obcujące z literaturą i tekstami użytkowymi w tym języku lub – na pewnym etapie nauki – na dłuższy czas wyjeżdżające do tego kraju, są w stanie perfekcyjnie przełączać swój kod. Wymagane w rosyjskojęzycznej sytuacji kwanty lingwistycznej i tekstowej informacji

¹⁵ Niniejsze założenie jest zbieżne z wynikami badań lapsologicznych prowadzonych w szwedzkich szkołach, o których pisze Hanna K o m o r o w s k a: *Badania nad procesem uczenia się i nauczania języków obcych w Szwecji*. W: „Przegląd Glottodydaktyczny”, T. 7..., s. 91–112.

wyciągane są jakby z „nowego” aparatu pojęciowego; momenty zawahania, np. luki leksykalne, rekompensuje opis, właściwe dla naturalnej sytuacji komunikacyjnej skojarzenia, asocjacje. Oczywiście, brak fortunnosci wciąż jest możliwy, np. nieznanostwo wymaganego terminu na poziomie definiowania spowoduje chwilowe przełączenie się na ojczysty aparat pojęciowy i zawahanie ‘jak to jest po rosyjsku?’, ale mimo wszystko uczący się omija myślenie w języku ojczystym.

Tworzenie nowego – obcojęzycznego – „magazynu”, bo chyba z takim procesem mamy do czynienia na tym etapie, stymulowane jest przez czytanie, słuchanie, pisanie i oczywiście mówienie, które budują nową „matrycę” oraz stopniowo pozwolą coraz sprawniej odnajdywać się w nowym aparacie pojęciowym. Docelowo więc drugi język wraz z przypisywanym mu system znaczeń zaczyna być „przechowywany” w prawej półkuli w sposób współrzędny do języka rodzimego, zmagazynowanego w półkuli lewej (bilingwizm współrzędny). Praktyka pedagogiczna pozwala przypuszczać, iż na tym etapie osobom uczącym się języka rosyjskiego jako obcego udaje się odejść od ojczystego planu wyrażenia, by sformułować wypowiedzi na matrycy zmagazynowanej „po rosyjsku”. Im bogatsza jest matryca, tym mniejsze są trudności w wypowiedzianiu się. Tłumaczenie wewnętrzne jako zauważalna operacja nie jest obligatoryjne dla fortunnosci dialogu, konwersacji, pracy pisemnej i nie jest – prawdę mówiąc – na tym etapie obserwowane, choć, oczywiście, można mówić o błędach, skutkach interferencji.

Języki przestają już być zasymilowane w jednym „myśleniu”; dwóm planom wyrażenia zaczynają realnie odpowiadać dwa plany treści. Ważne są teraz stymulacje w utrzymaniu języków w odizolowaniu oraz związane z tym ogromne pułapki (m.in. dwuznaczność zdań, polisemia słów, rola kontekstu) i umiejętność błyskawicznego ich „wyprzedzania”. Konsekwentne przechodzenie na poziom uniwersaliów¹⁶, np. *мне это напоминает, трудно себе представить, я хочу, мне нравится*, daje uczącemu się możliwość inicjowania nowych kon-sytuacji, co w konsekwencji częściowo przełamuje barierę luk językowych, tworzonych przez – coraz to przecież inne – sytuacje.

Mozolne budowanie modelu izolowanych obszarów zbliża język osoby bilingwalnej do idealnego, choć nie wyidealizowanego, modelu absolutnej separacji dwu obszarów językowo-kulturowych. Wydaje się, iż na tym poziomie translacja z uwzględnieniem wszelakich kontrastów, pragmatyki sytuacji może być narzędziem pomocnym w utrzymaniu izolacji dwu języków.

W tym aspekcie ważna jest kwestia metod, które pozwoliłyby uczynić z tłumaczenia atut, sprzyjający akwizycji nowego języka. Z jednej strony mamy

¹⁶ Wnioski z rozmowy z Profesorem M. Szymoniuk.

bowiem założenie o właściwym studentom tłumaczeniu wewnętrznym, z drugiej – tłumaczenie jako narzędzie w rękach nauczyciela języka obcego. Przekład dydaktyczny i dydaktyka przekładu – to pojęcia zdecydowanie rozgraniczane w literaturze fachowej¹⁷. Przekład dydaktyczny ma służyć lepszemu opanowaniu języka, dydaktyka przekładu skłania się z kolei ku budowaniu warsztatu tłumacza profesjonalnego, który nie tłumaczy *in abstracto*, ale pracuje nad przekazem znaczenia tekstu dla określonego odbiorcy. Dydaktyka przekładu zarezerwowana jest dla szkół tłumaczy, również w zakresie tłumaczenia specjalistycznego (technicznego, ekonomicznego, medycznego), w których kształci się wszakże znikomy procent ogółu absolwentów studiów filologicznych, głównie osoby o wymaganych dla zawodu tłumacza predyspozycjach.

Stymulująca rola przekładu w praktyce nauczania języka obcego na pewno daleka jest od kształcenia profesjonalnego tłumacza, ale nie może być kojarzona z klasycznym przekładem dydaktycznym i tłumaczeniem zdań wyabstrahowanych z kontekstu w duchu podejścia gramatyczno-tłumaczeniowego. Zasygnalizowany problem zilustruję przykładem z praktyki. Podczas weryfikacji znajomości formy *у меня есть* zdanie testowe *там сiostrę* student przetłumaczył *у меня сестра*, które uznane zostało za błędne. Rozumiem to jako skrajne zastosowanie tłumaczenia jako techniki pracy, której celem była ocena stopnia opanowania egzystencjalnego *есть / być*. Nie dość dobra znajomość problemu¹⁸ sprawia, iż przy tłumaczeniu wewnętrznym student nie przypisuje polskiego zdania dwu różnym sytuacjom:

1. *Мам сiostrę* z koncentracją na częstkowości (парцальность) ‘mam siostrę, niektórzy mają tylko mamę i tatę’, czemu odpowiadałoby rosyjskie zdanie *у меня есть сестра*.

2. *Мам сiostrę* podkreślające kompletność (тотальность) przynależności obiektu ‘mam siostrę, tak jak mamę i tatę’, wyrażona rosyjskim zdaniem *у меня сестра*.

Polskie zdanie wyjściowe cytowane bez kontekstu, bez konkretnych scen i scenariusza tworzy jedynie tekst potencjalny. Można próbować już na podstawowym etapie nauczania języka obcego uwzględniać w przekładzie dydaktycznym pragmatykę sytuacji, zwracać uwagę na kontekst regulujący zasadność użycia tych form, nie pomijając intonacji. W przeciwnym razie, kiedy odwołanie do ojczystego skojarzenia jest na tym etapie tak silne, błąd będzie trudny do wyeliminowania.

¹⁷ J. Piętko: *Podstawy...*, s. 367.

¹⁸ М. Шимонюк: *О некоторых особенностях бытийного и небытийного быть в русском языке по сравнению с польским*. W: *Współczesne problemy dydaktyki języka rosyjskiego na różnych poziomach nauczania*. Red. М. Шимонюк. Katowice 1993, s. 89–100.

Drugi przykład, niejako odwrotny, dotyczy sztywnego umiejscowienia wyrażenia w sytuacji. W praktyce tłumaczenia zjawisko znane jest jako tzw. kolkacja, obligatoryjna łączliwość poszczególnych słów w wyrażeniu. Uczący się rozpoczynają edukację na uniwersytecie od standardowych wypowiedzi: *Я студентка русской филологии, я занимаюсь в вузе, я изучаю русский язык*, którymi operują bez problemu, np. w stworzonej przez nauczyciela sztucznie sytuacji odpytywania na egzaminie: *Расскажите о своей учебе в вузе*. Ci sami studenci poproszeni o przełożenie krótkiej notatki biograficznej, zdań: *Студиuję на Uniwersytecie Śląskim. Dostałam się na studia 3 lata temu*, najczęściej przetłumaczają je jako: *я изучаю в Силезском университете**, *я попала в вуз 3 года тому назад**. W języku polskim nakreślonym różnym schematom sytuacyjnym przypisane są ramy tego samego czasownika *dostać się (na studia, do centrum)*, stąd kalka *попасть (в центр, в вуз*)*. Wydaje się, iż słowo ze swym sytuacyjnym przywiązaniem staje się tutaj niebezpiecznym „zakładnikiem” kontekstu. Uczący się werbalizują intencję i klasyfikują sytuację w ojczywym aparacie pojęciowym, a tłumaczenie wewnętrzne na poziomie formy bez włączenia się „lampki alarmowej”, sygnalizującej różną pragmatykę sytuacji, sprawia, iż w innej konsytuacji, ale nazwanej tym samym polskim wyrażeniem, aparat pojęciowy transponuje lepiej utrwalony rosyjski leksem jako dominujący, tworząc pragmatycznie niefortunną wypowiedź (*dostać się na studia*, a nie do budynku jako: *попасть в вуз**). W podanych przykładach interferencja na poziomie obligatoryjnej łączliwości ma więc źródło w tłumaczeniu wewnętrznym; w myśl zasady „klin klinem wybijaj” translacja jako proces świadomy, ukierunkowany na kontrast, mogłaby wyeliminować błąd.

Tłumaczenie nie musi być postrzegane jako czynnik hamujący akwizycję nowego języka. Owszem, tłumaczenie wewnętrzne jest najprawdopodobniej naturalną właściwością pracy mózgu, w związku z tym asymilacja języka obcego z językiem ojczystym na początkowym etapie jego przyswajania jest tylko naturalną tego konsekwencją. Roli przekładu dydaktycznego w nauczaniu języka obcego upatruję w poszukiwaniu metod, które stymulowałyby tłumaczenie wewnętrzne tak, by w sposób konsekwentny budowana była matryca języka obcego i następowała jego stopniowa separacja od języka ojczystego.

Изабела Новак

Место перевода в формировании польско-русской билингвальной компетенции

Резюме

Целью статьи было показать роль перевода в обучении русскому языку. Вопрос рассматривается на основании трудов по психологии, лингвистике, дидактике. Много внимания уделяется проблеме работы полушариев мозга в процессе усвоения языка и типах билингвизма. Всё это даёт основу для положения о внутреннем переводе, присущем учащимся и дидактическом переводе, как методе работы преподавателя.

Izabela Nowak

The status of a translator in shaping a bilingual Polish-Russian competence

Summary

The aim of the article was to make the role of a translator in the context of teaching a FL closer to its reader. The analysis was conducted in the scope of psychology, linguistics, and didactics. A special emphasis was put on the aspect of the activity of the two brain hemispheres in the course of language learning and types of bilingualism. Based on it, the internal translation understood as the natural process in FL learning and a didactic translation conceived of as a tool of the lecturer's work were interpreted.